
Enseigner au collégial aujourd'hui

Pour une profession fondée sur une conception explicite de l'apprentissage et de l'enseignement

Le texte que nous publions ici est tiré de Un profil de compétences du personnel enseignant du collégial. Il a été produit par un groupe de travail de PERFORMA collégial et est destiné aux répondantes locales et aux répondants locaux de PERFORMA qui souhaitaient se doter ainsi d'un cadre de référence pour le perfectionnement des professeurs du collégial.*

L'extrait que nous vous proposons, auquel nous avons apporté quelques modifications mineures, fait suite à celui que nous avons publié dans notre numéro de septembre. Il présente les conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement sous-jacentes au profil de compétences élaboré par le groupe de travail.

** Le groupe était composé de : Guy Archambault, André Cantin, Sophie Dorais, Yves Fontaine, Manon Gosselin, Jacques Laliberté, Armand Lamontagne, Michelle Lauzon, Denyse Lemay, Marielle Pratte et Hélène Servais. La rédaction du document a été assurée par Sophie Dorais et Jacques Laliberté.*

APPRENDRE

Réduit à sa plus simple expression, enseigner, c'est aider à apprendre. Encore faut-il préciser ce que l'on entend par « apprendre ». Que ce soit de façon explicite ou de façon implicite, il y a nécessairement corrélation entre la conception de l'apprentissage à laquelle on adhère et la conception que l'on a de l'enseignement et, partant, de la représentation que l'on se fait des compétences requises pour enseigner. Parmi les divers courants de pensée sur l'apprentissage, nous nous situons d'emblée du côté d'une approche constructiviste, postulant que « l'apprentissage implique des processus internes actifs du sujet, qui interagissent avec le milieu environnant¹ » et que le savoir est le produit de l'activité de l'élève.

Cette option pour le constructivisme s'étend aussi bien aux professeurs qu'à leurs étudiantes et étudiants. Cela s'applique même doublement puisque l'acte d'enseigner est le fruit d'un apprentissage permanent, où chacune et chacun ont à construire et reconstruire sans cesse leur propre représentation de la pratique ; chaque professeur a en outre à construire l'objet d'enseignement/apprentissage, autrement dit son propre savoir disciplinaire.

Une conception constructiviste de l'apprentissage

L'apprentissage est à la fois un processus et la résultante de ce processus. Dans son *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Renald Legendre définit ainsi le *processus d'apprentissage* : « acte de perception, d'interaction et d'intégration d'un objet par un sujet. Acquisition de connaissances et développement d'habiletés, d'attitudes et de valeurs qui s'ajoutent à la structure cognitive d'une personne. Processus qui permet l'évolution de la synthèse des savoirs, des habiletés, des attitudes et des valeurs d'une personne². »

En termes généraux, le *produit de l'apprentissage*, c'est « ce qui est appris » et en termes plus spécifiques, c'est la « résultante d'un cheminement d'évolution chez un sujet qui peut se traduire, entre autres, par l'acquisition de connaissances, le développement d'habiletés ou d'un savoir-faire, l'adoption de

nouvelles attitudes, de nouvelles valeurs, de nouvelles orientations cognitives, de nouveaux intérêts, ou d'un savoir-être³ ».

Ces définitions nous suggèrent quelques commentaires à travers lesquels se trouve brièvement évoquée notre conception de l'apprentissage.

- ◆ L'apprentissage auquel nous nous intéressons ici est celui que l'on veut favoriser dans le contexte scolaire à partir des activités d'enseignement, en fonction des objectifs et des contenus des programmes d'études de même qu'en fonction des objectifs de formation traduits dans le projet éducatif de l'établissement. Toutefois, nous ne perdons jamais de vue que l'apprentissage est le fait d'une personne appelée à se développer, à s'actualiser en toute circonstance et en tout lieu. C'est donc un phénomène qui est coextensif à la vie d'une personne et qui s'incarne selon une trajectoire et des modalités propres à chaque personne. L'éducation offerte en milieu scolaire exerce une influence importante, très souvent déterminante, sur le cheminement personnel de chaque individu.

Au point qu'Olivier Reboul, s'interrogeant sur le critère qui permet de dire qu'une éducation est réussie, écrivait : « Il y en a beaucoup ; mais le principal est qu'elle est réussie si elle est inachevée, si elle donne au sujet les moyens et le désir de la poursuivre, d'en faire une auto-éducation. Car on arrive peut-être un jour à être ingénieur, ou médecin, ou bon citoyen. On ne finit jamais de devenir un homme⁴. »

- ◆ L'apprentissage est un processus actif et constructif qui concerne les domaines du savoir, du savoir-faire et du savoir-être conçus comme étant en interaction mutuelle et contribuant à l'évolution dynamique de la personne qui est amenée à réorganiser constamment la structure de ses connaissances, de ses habiletés, de ses attitudes et de ses valeurs, par suite des expériences qu'elle vit en milieu scolaire ou ailleurs.
- ◆ Qu'on se situe sur un plan cognitif, psychologique ou éthique, en dernière analyse c'est toujours « l'apprenant qui occupe la position du sujet dans une situation pédagogique⁵ ». Un sujet, en principe libre et responsable, plus ou moins favorisé, plus ou moins contraint, plus ou moins entravé dans son développement par son environnement et ses antécédents, scolaires ou autres.

En conséquence, si apprendre c'est ce que nous venons d'évoquer très rapidement, alors enseigner c'est créer les conditions et les situations qui sont susceptibles de stimuler et d'encadrer un processus d'apprentissage chez les étudiants et de les aider à atteindre et à évaluer certains résultats d'apprentissage, avec les prolongements qu'ils appellent.

Quelques corollaires de l'option pour le constructivisme

L'éducabilité des personnes

Personne ne s'étonnera qu'en accord avec cette conception de l'apprentissage, nous affirmions clairement notre croyance en l'éducabilité des personnes et notre conviction que l'institution scolaire et notamment le personnel enseignant des collèges peut apporter une contribution significative au développement des étudiantes et des étudiants. Et cela vaut pour toutes et chacun des étudiantes et des étudiants. Personne n'est exclu à cet égard. Toutes celles et tous ceux qui ont été admis au collège ont un potentiel qu'il faut reconnaître et qu'on peut aider à actualiser, et ce à bien des égards et de bien des manières.

Mais il y a plus. Dans nos démocraties occidentales, les responsables de nos systèmes d'enseignement ont déterminé des taux de réussite scolaire qu'il faudrait minimalement atteindre si l'on veut, entre autres, bien préparer à la vie en société d'aujourd'hui et de demain, en même temps que relever les défis complexes que posent l'évolution de la structure des emplois, la transformation du marché du travail et la concurrence économique à l'échelle du monde. Ainsi s'est-on fixé comme cible très précise que soixante pour cent d'une génération donnée de citoyennes et de citoyens réussissent leurs études collégiales et obtiennent un DEC. Cela exerce sur les collèges et sur leur personnel une pression qui peut, si l'on n'y prend garde, donner lieu à toutes sortes de dérives et d'effets pervers. Le problème est le suivant : comment, sans faire de l'éducation à rabais, aider les étudiantes et les étudiants à réussir leurs études collégiales ? Il n'y a pas de réponse facile à pareille interrogation et on devine toute la créativité pédagogique que peut exiger la poursuite d'un tel objectif. Le personnel enseignant risque d'être écartelé entre des attitudes et des comportements extrêmes touchant, d'une part, des standards à respecter et, d'autre part, des tentations de rabaisser le niveau d'exigences. Aussi estimons-nous que la posture éthique que requiert l'actuel enseignement supérieur de masse pourrait ressembler à ceci : poser comme une sorte de postulat opératoire que tout le monde peut réussir, mettre tout en œuvre pour favoriser cette réussite, sans se laisser arrêter ou inhiber par le fait qu'il y aura inévitablement des échecs.

Le partage des responsabilités entre le professeur et l'étudiant

S'il convient de mettre en évidence la responsabilité du personnel enseignant dans le processus susceptible de conduire à la réussite scolaire, il importe également de souligner que cette réussite dépend tout aussi fondamentalement de l'étudiant, de sa motivation, de ses efforts, des initiatives et des moyens qu'il prend pour réussir ses études. La réussite n'est pas qu'affaire de capacités.

Le droit à l'erreur

Adopter une conception constructiviste de l'apprentissage, c'est aussi reconnaître et accepter qu'apprendre, ce n'est pas toujours réussir du premier coup ; de même que le savoir disciplinaire s'est le plus souvent constitué à travers une démarche, parfois longue et ardue, d'essais et erreurs, de même les progrès de l'élève sur le chemin de l'apprentissage et de la réussite se font très souvent par essais et erreurs, par ruptures et reprises, par expérimentations puis consolidations, etc. D'où notamment l'importance d'une évaluation formative dans le processus d'apprentissage.

ENSEIGNER

Pour l'essentiel, nous nous rallions à la vision de l'acte d'enseigner que proposait le Conseil supérieur de l'éducation dans son rapport de 1990-1991 sur la profession enseignante⁶. Proposition que nous résumons ici à grands traits.

Enseigner est un acte interactif

L'enseignement est un travail qui a pour objet une personne. En fait, l'enseignement n'existe ultimement que pour permettre l'apprentissage et le développement de la personne qu'est l'étudiante ou l'étudiant ; c'est dire que l'étudiante ou l'étudiant est à la fois au point de départ et au point d'arrivée de l'activité d'enseignement. Poser qu'enseigner consiste dans une relation de médiation entre un sujet apprenant et un objet d'apprentissage, c'est poser du même coup que l'apprentissage médiatisé se réalise à travers une interaction constante entre celle ou celui qui enseigne et celle ou celui qui apprend.

Plus encore, l'apprentissage scolaire se tisse sur un réseau d'interactions complexes, dynamiques et continues : entre le professeur et l'étudiante ou l'étudiant, entre le professeur et le groupe de ses étudiants et entre les étudiantes et les étudiants eux-mêmes. Enseigner, c'est donc être en relation en même temps que gérer des interactions multiples.

La relation pédagogique doit s'établir entre des sujets responsables. Comme nous l'évoquions précédemment, il ne saurait y avoir d'apprentissage sans que la personne qui apprend n'assume la responsabilité de son propre apprentissage, de son propre développement. Outre la part de responsabilité qui lui revient dans l'apprentissage de ses étudiantes et de ses étudiants, l'enseignante ou l'enseignant est également responsable d'aider et de guider ses étudiants dans la prise en charge progressive de leur apprentissage et de leur développement personnels.

Enseigner, c'est, en travaillant au développement d'une personne, l'aider à former son esprit et l'aider à acquérir une compétence. Autrement dit, si enseigner c'est viser à ce que les étudiants acquièrent savoir et compétence, c'est du même coup former des personnes. L'enseignement ne saurait se borner à la seule

dimension cognitive de l'apprentissage, car l'apprentissage engage la personne qui apprend dans sa globalité. L'apprentissage est, entre autres, tributaire des dispositions affectives de l'élève, de sa motivation, de sa confiance en soi, etc. ; en retour, l'apprentissage véritable, lorsqu'il survient, s'incarne dans la personne et se répercute sur les plans affectif et psychosocial, dans l'image et l'estime de soi, par exemple.

Les étudiantes et les étudiants du collégial accordent une grande importance aux interactions qu'ils ont avec leurs professeurs, comme en fait foi un Avis du Conseil supérieur de l'éducation (1995) intitulé : *Des conditions de réussite au collégial. Réflexion à partir de points de vue étudiants*. À leurs yeux, les enseignantes et les enseignants représentent le bien le plus précieux que le système scolaire «met à leur service». Et leurs attentes à l'endroit du corps professoral s'expriment en termes très concrets, faisant référence tout autant à une compétence relationnelle qu'à une compétence disciplinaire et à une compétence pédagogique. Des professeurs, on attend, entre autres, qu'ils fassent preuve de dispositions telles que : la capacité de faire des liens (entre les contenus, entre la théorie et la pratique, entre l'univers scolaire et l'univers extrascolaire) ; le souci de s'assurer que la matière est comprise par le plus grand nombre possible d'élèves ; le recours à des stratégies interactives ; une attitude respectueuse et non pas hautaine ou méprisante à l'endroit des élèves ; une capacité d'écoute et d'échange ; une capacité d'établir des contacts personnalisés ; de l'intérêt, de la fierté et de la motivation pour l'enseignement, ce qui peut «avoir l'effet d'une piquûre» pour les élèves. À travers le message étudiant ressort clairement l'importance de la dimension affective dans les relations maîtres-élèves au collégial.

Enseigner est un acte réflexif

L'acte d'enseigner requiert que l'enseignante ou l'enseignant ajuste constamment son intervention aux variations et aux exigences de la situation. « Les situations d'apprentissage sont uniques et incertaines, voire porteuses de conflits de valeurs, car elles placent en interaction un maître et des étudiants en recherche de savoir. En ce sens, enseigner est un art et toute situation d'apprentissage est une interaction qui requiert que l'enseignante ou l'enseignant repense son action, l'ajuste, la recrée ou la restructure au moment où elle s'effectue. L'acte d'enseigner n'est donc pas qu'une action ; c'est aussi une pensée⁷. »

La pratique de l'enseignement doit être une sorte de recherche permanente sur l'enseignement. « L'acte réflexif exige [...] une réflexion dans l'action ; mais il requiert également une réflexion sur l'action. [...] Dans l'acte réflexif, on apprend à partir de ce qu'on fait ; on refuse de séparer l'action et la recherche. Le praticien réflexif est en même temps un chercheur. Il intègre sa réflexion et sa pratique ; il explicite la théorie de sa pratique ; il articule sa pratique sur la pensée qui la fonde⁸. »

« La pratique enseignante doit inclure, en son cœur même, la transformation de l'expérience en savoir. » Pour que l'enseignement corresponde pleinement à une pratique réflexive, l'enseignant ou l'enseignante doit pouvoir « théoriser son action », doit arriver à traduire ses expériences en savoirs didactiques et pédagogiques et à se constituer ainsi un répertoire de savoirs d'expérience, lesquels seront réinvestis dans sa pratique. La pratique réflexive de l'enseignement implique donc un mouvement d'aller-retour constant « de l'action à la réflexion et de la prise de conscience à l'expérience⁹ ».

Enseigner est un acte complexe

Non seulement l'acte d'enseigner est-il complexe, mais il va en se complexifiant. L'explosion des savoirs et des technologies, l'hétérogénéité croissante des clientèles scolaires, la concurrence d'autres lieux et de nouveaux modes d'apprentissage, en apparence parfois plus attrayants et moins exigeants, sont autant de facteurs qui rendent la situation d'enseignement plus lourde et plus complexe.

Enseigner comprend des tâches diversifiées. Enseigner, c'est tout à la fois sélectionner et organiser des contenus, planifier l'intervention pédagogique et concevoir des situations d'apprentissage, concevoir et élaborer du matériel didactique, évaluer, communiquer, etc. C'est aussi collaborer, participer à des comités et des groupes de travail, participer à la vie départementale et à la vie institutionnelle. Et encore, chacune de ces tâches est en soi complexe et ne saurait être accomplie de façon purement mécanique ou routinière.

Enseigner requiert un éventail de compétences et de qualités personnelles. Enseigner suppose que l'on possède un vaste répertoire de savoirs, tant dans les champs disciplinaire, que culturel, didactique ou pédagogique. L'enseignement exige aussi la capacité de résoudre des problèmes complexes, des qualités certaines de communicateur, des qualités relationnelles, le respect de l'élève, le sens de l'éthique, une bonne dose de créativité, etc. Certains de ces savoirs et de ces compétences s'acquièrent par la pratique et la réflexion, une réflexion toujours recommencée. « L'acte d'enseigner est [en fait] un apprentissage de longue haleine... »

Dans la documentation pédagogique, particulièrement celle des dernières années, on a donné un relief saisissant à cette complexité de l'acte d'enseigner. Pour ne prendre qu'un exemple, Philippe Perrenoud rappelle, dans un récent ouvrage, qu'enseigner c'est souvent *agir dans l'urgence et décider dans l'incertitude*.

Agir dans l'urgence, c'est agir sans avoir le temps de penser, encore moins de peser longuement le pour et le contre, de retourner à des ouvrages de référence, de s'entourer de conseils, de différer le passage à l'acte pour mieux identi-

fier les paramètres de la situation et mieux envisager les diverses possibilités. Décider dans l'incertitude, c'est décider quand la raison commanderait de ne pas décider, c'est décider à la manière dont on tente un « coup de poker », au feeling, parce qu'on ne dispose ni des données ni des modèles de la réalité qui permettraient de calculer avec une certaine sécurité ce qui se passerait si...¹⁰

Enseigner est un acte professionnel

Enseigner est un acte professionnel du fait même de sa complexité. La nature, la diversité et la complexité des tâches qui composent la pratique enseignante, le haut niveau de savoir et de compétence que requiert cette pratique, lesquels s'acquièrent par une formation et un développement continus, sont déjà caractéristiques d'un acte professionnel.

Enseigner est un acte professionnel de par la pertinence et l'importance du service rendu à la collectivité. L'éducation est certainement une entreprise vitale au développement et à l'épanouissement des personnes comme au développement de la société. Les enseignantes et les enseignants rendent donc à la société un service essentiel et qui leur appartient en propre.

La marge de manœuvre dont disposent les enseignants est caractéristique d'une pratique professionnelle. Nous avons déjà évoqué plus haut que, dans le cadre des mesures du Renouveau, chaque enseignante et chaque enseignant conserve, dans chacun de ses cours, une grande latitude, entre autres, quant à la structuration des contenus, à la conception et à l'organisation des situations d'apprentissage. Cette marge de manœuvre est conférée au professeur du fait de son double statut d'expert, soit expert d'une discipline donnée et expert de l'enseignement de cette discipline.

Le caractère professionnel de l'enseignement tient aussi aux exigences éthiques qu'impose sa pratique. Le caractère public et essentiel du service que rendent les enseignants, et la marge de manœuvre dont ils jouissent engagent leur responsabilité au regard des résultats de l'activité éducative. Les enseignants ont notamment un rôle important à jouer dans la sanction des études. C'est là un élément du contrat social qui lie les collègues, contrat dont les enseignants sont partie prenante et qui exige d'eux l'exercice d'un bon jugement professionnel. Cette responsabilité suppose chez chacune et chacun des acteurs de l'enseignement une volonté réelle de s'engager face aux étudiants, face à la collectivité que l'on sert, face à l'établissement auquel on participe, face aux collègues avec lesquels on travaille à la réalisation d'une œuvre commune. Autrement dit, la reconnaissance effective du caractère de service public de l'enseignement commande à la fois l'adoption d'une éthique et l'imputabilité du système et de ses acteurs.

En même temps qu'elle repose sur l'engagement des personnes, pour le Conseil supérieur de l'éducation, la qualité de

l'éducation passe par un professionnalisme renouvelé, un professionnalisme ouvert et collectif :

Il s'agit donc ici de la reconnaissance de plus en plus répandue que la réussite éducative est le fruit d'une collégialité enseignante respectueuse des styles personnels d'intervention, d'une concertation institutionnelle où peuvent s'affirmer les différences, d'une préoccupation partagée à l'égard d'un service public de qualité et d'un sentiment d'appartenance à une communauté éducative vivante¹¹.

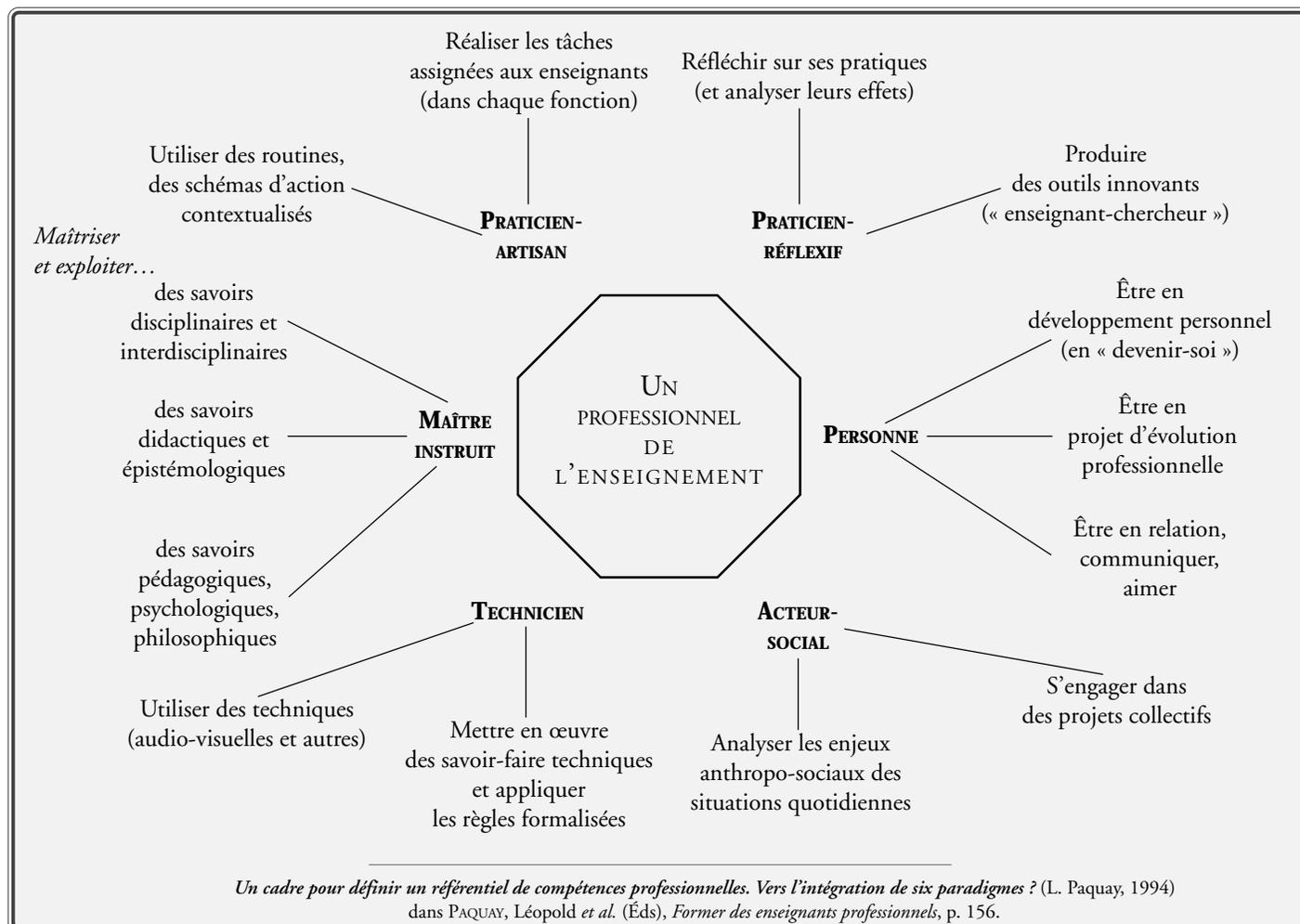
Bien que nous n'ayons pas utilisé exactement la même terminologie, ni développé toutes les dimensions qui caractérisent l'action d'un professionnel de l'enseignement, le schéma suivant, élaboré par Léopold Paquay dans une tentative de synthèse intégrative de diverses conceptions du rôle de l'enseignant, illustre bien, en dernière analyse, notre conception de l'enseignement. Pour Paquay, ces conceptions ne s'opposent ni ne s'excluent mais se complètent les unes les autres, chacune développant une facette particulière du métier. Ainsi, la mise en relation de ces diverses facettes permettrait de dégager « un cadre pour élaborer un référentiel général de compétences professionnelles ».

Vers la professionnalisation de l'enseignement

Dans le choix qu'a fait le Conseil supérieur de poser comme trait caractéristique de l'enseignement qu'il constitue un acte professionnel, il faut entendre bien davantage que le simple constat d'un état de fait, mais un véritable appel au changement et au progrès. C'est du moins ainsi que nous l'entendons : « la réflexion sur les compétences des enseignants est inséparable d'une interrogation sur la professionnalisation de leur métier et d'une orientation sans équivoque en ce sens¹² ».

Précisons d'emblée que la professionnalisation, au sens où il en est question ici, représente autre chose que le professionnalisme entendu comme l'adhésion à un certain nombre de règles convenues dans l'exercice du métier, même si, bien sûr, on attend de toute personne enseignant au collégial qu'elle fasse preuve d'un tel professionnalisme.

Quant à la professionnalisation de l'enseignement, Claude Lessard distingue trois sens particuliers que recouvre l'expression :



Entendons par professionnalisation trois choses : 1) un processus d'institutionnalisation et d'autonomisation d'un champ d'activité – dans ce cas-ci l'enseignement collégial –, 2) un processus de promotion d'un groupe de praticiens dans une institution, dans le système éducatif et dans la société en général, de sorte que soient reconnus sa contribution et un pouvoir sur l'activité dont il a la responsabilité et 3) un processus de légitimation d'une expertise spécifique, dont les fondements peuvent être multiples, mais qui incorpore toujours une éthique du service.¹³

Quant à la première des trois acceptions proposées par Claude Lessard, et comme il le précise lui-même, l'enseignement est au Québec une activité fortement institutionnalisée, « encadrant l'apprentissage de la pré-maternelle à l'université du troisième âge ! ». En outre, c'est une activité où l'autonomie professionnelle est déjà passablement acquise, surtout au post-secondaire. En ce sens, d'un point de vue sociologique si ce n'est sous l'angle strictement juridique, les professeurs du collégial comme ceux de l'université jouissent déjà, au moins de manière implicite, du statut de professionnels¹⁴. Statut qui repose sur la maîtrise de savoirs de haut niveau dans une discipline donnée, laquelle leur confère une relative liberté d'action dans leur travail. De plus, les professeurs du collégial sont amenés à adopter un rapport de critique, d'innovation et de production face au savoir.

Ce rapport au savoir fonde incontestablement la professionnalité du post-secondaire. C'est parce qu'on s'attend à ce que les professeurs du post-secondaire organisent, synthétisent et produisent un savoir critique, nouveau, porteur de changements, qu'on leur reconnaît traditionnellement une grande autonomie individuelle et collective dans l'organisation de l'enseignement et de la recherche¹⁵.

C'est sous la deuxième acception, celle de la promotion d'un groupe de praticiens, que se range, entre autres et par exemple, la démarche juridique entreprise par le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec (CPIQ) pour la création d'un ordre professionnel des enseignants. Ce type de démarche ne saurait évidemment relever que de la volonté des enseignantes et des enseignants eux-mêmes, et il ne nous appartient pas de prendre position sur le sujet.

Suivant la troisième acception citée plus haut, au-delà de la question du statut des professeurs, la professionnalisation de l'enseignement renvoie à la question du statut de l'enseignement même, à la nature de cette pratique, à ses exigences et à ses contingences. C'est l'optique qu'adopte le Conseil supérieur de l'éducation et que nous partageons. En ce sens, évoquer comme nous le faisons plus haut qu'« enseigner est un acte professionnel du fait même de sa complexité », c'est dire que, de la même manière qu'il existe des domaines d'action spécifiques à l'enseignement, l'action didactique et l'action pédagogique, *il existe des compétences propres à l'enseignement*. Et

que ces compétences sont de niveau professionnel plutôt que technique, de l'ordre de la construction de « stratégies orientées par des objectifs et une éthique¹⁶ », plutôt que de l'ordre de la mise en œuvre de règles préétablies. C'est dire aussi que ce sont ces compétences particulières qui devraient constituer la culture commune¹⁷ aux professeurs du collégial, la base de leur identité professionnelle, sur laquelle pourrait et devrait s'édifier – pour emprunter une expression chère à Claude Lessard – une véritable *communauté de praticiens*.

Ainsi donc, un véritable professionnel de l'enseignement au collégial est à la fois un praticien réfléchi, capable d'autoréguler son action et de guider son propre apprentissage par une analyse critique de ses pratiques et des résultats de celles-ci ; un éducateur cultivé, expert d'une discipline donnée ; et enfin une personne engagée, membre d'une communauté éducative et partenaire dans une œuvre partagée d'éducation. Pour le dire dans les termes de Claude Lessard :

L'enseignant professionnel, c'est d'abord celui qui est conscient de ses contradictions et dilemmes, qui les reconnaît dans sa pratique, accepte de les porter, et de trouver des réponses incertaines, provisoires et contingentes. Il est professionnel en ce qu'il exerce son jugement dans le meilleur intérêt des étudiants, qu'il est capable de délibérer et de partager le fruit de sa délibération avec ses collègues et éventuellement avec la société à laquelle il est redevable¹⁸.

Cela posé, on ne saurait nier que certaines des conditions actuelles ne sont pas propres à favoriser la professionnalisation de l'enseignement ; aux facteurs sociopolitiques et économiques évoqués en conclusion du premier chapitre s'ajoutent encore la précarisation de l'emploi et, conséquence du renouvellement massif du corps professoral, la perte d'une expertise qui risque de nous faire cruellement défaut dans les années à venir. Il reste que, dans la recherche permanente de l'amélioration de la formation des étudiantes et des étudiants, la professionnalisation de l'enseignement au collégial devrait nous guider comme une sorte d'utopie directrice. ▣

NOTES ET RÉFÉRENCES

1. Marguerite ALTET, *Les pédagogies de l'apprentissage*, Paris, Presses universitaires de France, 1997, p. 6.
2. Renald LEGENDRE, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^e édition, Guérin, 1993, p. 67.
3. *Ibid.*
4. Olivier REBOUL, *La philosophie de l'éducation*, Paris, PUF, [coll. Que sais-je ?, n° 2441], 1989, p. 120-121.
5. Renald LEGENDRE, *Ibid.*, p. 66.
6. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *La profession enseignante...*, chap. 2, p. 21-27. Sur ce sujet, on pourra se reporter aussi, entre

autres, aux articles et ouvrages suivants : Donald A. SCHÖN, *The Reflective Practitioner : How Professionals Think in Action*, New York, Basic Books Inc., 1982 et *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1987 ; Antoine PROST, *Éloge des pédagogues*, Paris, Seuil, 1985 ; Philippe MEIRIEU, *Le choix d'éduquer*, Paris, ESF, 1991 ; Michel SAINT-ONGE, *Moi, j'enseigne, mais eux apprennent-ils ?*, Laval, Éditions Beauchemin, 1992.

7. *Ibid.*, p. 21.
8. *Ibid.*, p. 21.
9. *Ibid.*, p. 22.
10. Philippe PERRENOUD, *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, Paris, ESF, 1996, p. 11.
11. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *La profession enseignante...*, p. 27.
12. Philippe PERRENOUD, *Ibid.*
13. Claude LESSARD, *La professionnalisation de l'enseignement collégial : un défi exigeant*, communication présentée à l'Assemblée générale de PERFORMA le 31 octobre 1997 à Québec, p. 1. Ce

texte est paru dans un numéro du *Relais* (volume 7, n° 2, avril 1998, p. 3-9) consacré au thème de la professionnalisation de l'enseignement au collégial.

14. À l'évidence, on ne réfère pas ici au statut professionnel tel qu'on l'entendait traditionnellement, c'est-à-dire comme essentiellement associé à l'exercice d'une des professions dites libérales, mais dans l'acception plus moderne que véhiculent par exemple Bourdoncle ou Charlot et Bautier (cf. Marguerite ALTET, *La formation professionnelle des enseignants. Analyse des pratiques et situations pédagogiques*, Paris, PUF, 1994).
15. Claude LESSARD, *Ibid.*, p. 3.
16. Philippe PERRENOUD, « Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier » dans *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XIX, n° 1, 1993, p. 60.
17. Culture commune que PERFORMA, depuis plus de 25 ans, a largement contribué à développer chez nombre d'enseignantes et d'enseignants du collégial.
18. Claude LESSARD, *Ibid.*, p. 5.